

Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 630

Numéro EDOU : 6270872

La Lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire : guide pratique pour les auteurs de manuels scolaires. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1981,

iii, 79, [9] f. ; 28 cm. -- (Guide / Direction du matériel didactique du Québec)

Code: AE-811001. Bibliogr. à la fin du v.

Cote Dewey: 372.6/L769

Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Qualité de la langue *Manuel scolaire
*Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Lisibilité

Destiné aux auteurs de manuels scolaires, le guide a pour but de répondre à la question suivante: quels sont les critères de lisibilité linguistique à respecter lorsqu'on écrit pour des élèves du primaire? Une première partie définit la notion de lisibilité et rappelle les paramètres psycholinguistiques qui interviennent dans l'acte de lire. Suit une analyse de variables linguistiques qui influencent le degré de lisibilité d'un texte; les variables lexicales sont d'abord examinées, suivies des variables syntaxiques. Ces variables sont finalement regroupées sous la forme d'un tableau et adaptées à chaque niveau scolaire.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Guide

Diffusion publique

LA LISIBILITE DES TEXTES DESTINES AUX
ELEVES DU PRIMAIRE: GUIDE PRATIQUE
POUR LES AUTEURS DE MANUELS SCOLAIRES.

CODE: AE-811001

DATE: 12 novembre 1981

LA LISIBILITE DES TEXTES DESTINES AUX
ELEVES DU PRIMAIRE: GUIDE PRATIQUE
POUR LES AUTEURS DE MANUELS SCOLAIRES.

TABLE DES MATIERES

	page
1. INTRODUCTION	
1.1 Objet du guide	1
1.2 Présentation du guide	1
1.3 "C'est la faute du langage"	2
1.3.1 Les capacités de la mémoire	3
1.3.2 Les choses inutiles	4
1.4 La lisibilité	7
1.4.1 Les formules de lisibilité	8
1.5 La mémoire et le processus de lecture	9
1.5.1 Les trois aspects de la mémoire en activité	12
1.5.1.1 La vision en tunnel	13
1.5.2 Qu'est-ce que donner du sens?	14
1.5.3 Répercussions en lecture	16
1.5.4 Lire	17
2. LES VARIABLES LEXICALES	
2.1 Les variables lexicales	21
2.2 Les mots du vocabulaire courant	22
2.2.1 Des mots familiers/connus	22
2.2.2 Des mots d'action	23
2.2.3 Des mots concrets	23

2.2.4	Des mots personnels	24
2.2.5	Des mots courts	25
2.2.6	L'acception première des mots polysémiques	26
2.3	Les mots nouveaux	31
2.3.1	Les mots qui contribuent à étendre le vocabulaire de base	31
2.3.2	Le vocabulaire spécialisé et technique	33
2.4	Les mots inutiles	34
2.5	L'uniformisation terminologique	36
3.	LES VARIABLES SYNTAXIQUES	
3.1	Les variables syntaxiques	39
3.2	Les variables favorables à la lisibilité	40
3.2.1	Des phrases courtes	40
3.2.2	Des phrases à structure simple	41
3.2.3	Le dialogue	46
3.2.3.1	Dans les textes à séquence dialoguée	46
3.2.3.2	Dans les textes entièrement dialogués	47
3.2.3.3	Les guillemets	47
3.2.3.4	Les inversions dans le dialogue	48
3.2.3.5	Les bulles	49
3.3	Les facteurs de difficulté	49
3.3.1	Les types de phrases	50
3.3.1.1	La forme interrogative	50
3.3.1.2	La forme négative	52
3.3.1.3	La forme passive	54
3.3.2	Les types de proposition	55
3.3.2.1	La coordination	56
3.3.2.2	Les relatives	57
3.3.2.3	Les circonstancielles	58

3.3.3	Les modes de composition de la phrase	59
3.3.3.1	L'écran linguistique	59
3.3.3.2	L'ordre des mots, des compléments et des propositions	62
3.3.3.3	Les énumérations	63
3.3.4	Les omissions syntaxiques ou stylistiques	64
3.3.4.1	Les ellipses	64
3.3.4.2	Les métaphores et les locutions idiomatiques	65
3.3.5	Les catégories syntaxiques	67
3.3.5.1	Les déterminants	67
3.3.5.2	Les verbes	69
3.3.5.2.1	Les participes présents	69
3.3.5.3	Les noms et les verbes	
	Les adjectifs et les adverbes	70
3.3.5.4	Les pronoms	71
4.	CONCLUSION	75
	Bibliographie	79
	Annexe A:	
	Tableau des variables	A-1
	Annexe B:	
	Liste des vocabulaires de base	B-1

1. INTRODUCTION

1.1 Objet du guide

Ce guide, principalement destiné aux auteurs de manuels scolaires, a pour but de répondre à la question suivante: quels sont les critères de lisibilité linguistiques à respecter lorsqu'on écrit pour des élèves du primaire?

1.2 Présentation du guide

Un prologue intitulé "C'est la faute du langage" amorce le problème de la lisibilité par l'exemple d'un élève de cinquième année, Reynald, qui se présente lui-même comme un mauvais élève. L'entrée en matière se poursuit par une définition de la lisibilité tout en situant les formules de lisibilité dans le contexte de ce guide. Cette première partie se termine sur un rappel de quelques paramètres psycholinguistiques qui interviennent dans l'acte de lire.

L'analyse des variables linguistiques qui influencent le degré de lisibilité d'un texte constitue la deuxième partie du présent document. Cette partie se divise en deux sections: la première traite des variables lexicales, la seconde, des variables syntaxiques. Des exemples pertinents sont donnés après chaque variable.

En conclusion, et pour fins de consultation rapide, les variables sont regroupées sous forme de tableau et adaptées à chaque niveau scolaire.

1.3 "C'est la faute du langage"

Dans un article intitulé "A l'école", publié dans La Presse du 12 mai 1981, Pierre Foglia met en évidence un des problèmes fondamentaux en lecture: la lisibilité des textes. Voici l'essentiel de son article:

"Savez-vous ce que Reynald m'a demandé quand la maîtresse m'a dit de m'asseoir à côté de lui? Il ne m'a pas demandé d'où je venais, ni pourquoi; il s'est présenté de cette façon: Moi, c'est Reynald. Je ne suis pas un bon élève... Vas-tu m'aider à faire mes exercices?"

Effectivement, durant les quelques jours où je l'ai eu pour voisin de pupitre, Reynald a largement fait appel à mes services. En français, en mathématiques et même en anglais...

(...)

Voici par exemple l'énoncé d'un test de français à propos duquel Reynald m'a demandé de l'aider: "Dans un dictionnaire ou une encyclopédie, les mots sont placés par ordre alphabétique. Quand les mots commencent tous par la même lettre, ainsi: barre, beau, blond, etc..., le classement est effectué selon la deuxième lettre du mot... Voici plusieurs groupes de cinq mots. Sur du papier brouillon, classe chaque série de mots par ordre alphabétique. Écris ensuite dans ton cahier le troisième mot de chacune des séries..."

- Voyons Reynald, c'est facile, fais un effort...
- Je veux bien, mais je ne comprend pas ce qu'ILS DEMANDENT!
- Réveille un peu bonhomme! Dans le dictionnaire, le mot "barre" est-il placé avant ou après le mot "beau"?
- Ben avant!
- C'est juste ça qu'on te demande: de classer les mots qui sont là dans l'ordre du dictionnaire. Et t'écris le troisième dans ton cahier...

Reynald a complété l'exercice sans se tromper. Quand il s'en est vanté à la récréation, il s'est fait répondre par les autres: "On sait bien, c'est Pierre qui t'a aidé..."
Je ne l'ai pas aidé, je n'ai fait que traduire dans son langage les données d'un problème* qu'il a résolu tout seul aussitôt qu'il a compris de quoi il retournait..."

1.3.1 Les capacités de la mémoire

Ce premier exemple rend compte d'un problème de lecture relié aux capacités de la mémoire: un trop-plein d'information surcharge la mémoire de l'enfant et l'empêche de comprendre et de fonctionner. Ainsi, avant de répondre à la consigne présentée dans ce test de français, Reynald doit comprendre et retenir que:

- 1° Dans un dictionnaire (ou une encyclopédie) les mots sont classés par ordre alphabétique: d'abord par A, ensuite par B, C etc.
- 2° Il y a beaucoup de mots qui commencent par la même lettre: barre, beau, blond, bout, bras...

* Souligné par l'auteur de ce guide.

- 3° Dans ce cas là il faut les classer en regardant la deuxième lettre de chaque mot: barre, beau, bland, bout, bras...

Si Reynald a compris les trois points précédents, il doit:

- 4° (Sur un papier brouillon), pour chaque groupe, classer les cinq mots par ordre alphabétique - en tenant compte du fait que, si des mots commencent par la même lettre, le classement se fait par la deuxième lettre.
- 5° Une fois ces mots écrits par ordre alphabétique (sur un papier brouillon), il doit prendre le troisième mot de chaque groupe et l'écrire dans son cahier.

Voilà toute la quantité d'information que Reynald doit garder en mémoire AVANT d'accomplir son travail, au fond, simple. Afin de sensibiliser l'auteur de manuels scolaires à ce rôle essentiel de la mémoire dans le processus de lecture, trois aspects de la mémoire sont discutés en 1.5.

1.3.2 Les choses inutiles

Voici un autre exemple présenté par M. Foglia dans un second article sur le même sujet (A l'école):

(...) "Bref, je ne voudrais pas me vanter, mais ce retour à l'école élémentaire ne m'a posé aucun problème académique. Sauf une fois, quand Patrice est allé écrire au tableau: "Mon rubis est de couleur balais..."

J'ai levé la main:

- Ça ne tient pas debout madame!
- Regarde bien dans le dictionnaire avant de parler, m'a répondu la maîtresse.

J'ai regardé: "Balaïs: de l'arabe balakhtch, rubis balaïs, rubis de couleur rouge, violacé ou rose..."

(...)

Remarquez que pour cela non plus l'école n'a pas changé. On y apprend toujours les mêmes choses inutiles."

Ce second exemple énonce un autre facteur de difficulté que M. Foglia classe sous la rubrique "choses inutiles". Ces "choses inutiles" signifient à la fois les mots inutiles et l'information inutile ou superflue.

Sur le plan du contenu, les mots inutiles représentent la catégorie de mots qui sont rares, peu fréquents et loin du vécu de l'enfant. Ainsi le mot "balaïs" pose des problèmes à plusieurs niveaux. Il peut, de prime à bord, être confondu avec l'homonyme "balai", objet domestique que l'enfant connaît bien. Et l'enfant donne du sens au mot à partir de ce qu'il connaît déjà. Ainsi le sens de "couleur balaïs" peut être interprété par "la couleur du balai domestique", c'est-à-dire, de couleur jaune, rouge, vert ou autre. Du point de vue orthographique, l'enfant risque dorénavant de douter de l'orthographe du mot le plus courant: "balai" s'écrit avec ou sans "s"?

D'autre part, tout mot nouveau doit être souvent répété; c'est là un processus essentiel d'acquisition. Dans le cas du mot "balais", sa probabilité de réutilisation dans d'autres contextes est pratiquement nulle. En conséquence, ce mot risque fort de passer à l'oubli.

Sur le plan syntaxique, les mots inutiles sont ceux qui n'apportent aucun support essentiel à la compréhension de la phrase. Ils contribuent ainsi à produire des phrases trop longues et par conséquent une surcharge de la mémoire pour le lecteur. Ainsi, dans la phrase: "Dans un dictionnaire ou une encyclopédie, les mots sont placés par ordre alphabétique", les mots "ou une encyclopédie" peuvent facilement disparaître sans nuire à la compréhension de la phrase.

L'information inutile ou superflue est celle qui - pour satisfaire aux exigences didactiques (méthodes de lecture, recherche dans le dictionnaire, développement de la mémoire) - devient non pertinente pour l'élève. L'exemple "Mon rubis est de couleur balais" est inapproprié au contexte socio-culturel de l'enfant québécois puisque une telle information ne peut être rattachée aux expériences antérieures de l'enfant, et comme il a été dit plus haut, sa probabilité de réapparition est pratiquement nulle. Ce qui rend l'information inutile.

Ces deux exemples rapportés par le journaliste s'inscrivent dans l'ensemble des facteurs qui rendent compte de la difficulté des textes. Déceler les difficultés et mettre des moyens à la disposition de l'auteur pour les réduire constituent les principaux objectifs du présent guide.

1.4 La lisibilité

Les critères de lisibilité dont il sera question dans ce guide sont limités aux critères de nature linguistique. Ces critères sont fondés sur plusieurs recherches théoriques et expérimentales dans les domaines de la psycho-linguistique, de l'information et de la pédagogie de la lecture. Il est important de mentionner cependant qu'il existe d'autres critères de lisibilité dont il faut tenir compte lors de la conception et la production de manuels scolaires. Ils sont d'ordre graphique* et rédactionnel* et ne constituent pas le propos du présent guide.

Pour un lecteur donné, un texte est lisible lorsqu'il est lu sans trop de difficultés, qu'il est compris et intégré dans son ensemble. La difficile tâche de l'auteur de manuel consiste à rédiger des textes dont la lisibilité linguistique correspond à un niveau optimum de compréhension pour les lecteurs visés. Pour répondre à cette exigence, l'auteur de manuel doit être en mesure de déterminer quels facteurs linguistiques influencent de manière favorable ou défavorable le degré de compréhension d'un texte pour les lecteurs visés. C'est le propos de ce guide d'énoncer ces facteurs et pour les fins de cette analyse, ils sont classés en deux catégories: les variables lexicales et les variables syntaxiques. Ces variables sont regroupées à nouveau selon qu'elles facilitent la lecture ou qu'elles augmentent la difficulté d'un texte. Ainsi, l'emploi de "mots concrets" dans un texte se révèle une variable lexicale favorable à la lisibilité. Par contre, une variable syntaxique telle "des phrases trop longues" contribue à augmenter la difficulté d'un texte.

-
- * Graphique: concerne la qualité de l'impression: les structures et illustrations.
 - * Rédactionnel: concerne l'organisation des contenus.

Ces variables s'appliquent, par ailleurs, à des degrés divers selon le lecteur visé. Le "niveau scolaire" caractérisera le lecteur visé. Il renvoie de manière implicite aux capacités intellectuelles et langagières des enfants concernés. C'est ainsi que pour certaines variables, telle la longueur des phrases par exemple, des indications seront données pour chaque degré scolaire: 7 à 9 mots en moyenne, pour des élèves de première année; 8 à 10 mots en moyenne, pour des élèves de deuxième année, etc. D'autres variables s'appliqueront surtout au premier cycle du primaire, telle l'absence de métaphores abstraites. Enfin, quelques variables s'appliqueront à l'ensemble des élèves du primaire.

1.4.1 Les formules de lisibilité

Les formules de lisibilité sont un instrument de mesure qui permet de prédire le niveau de difficulté des textes écrits. Depuis les premières recherches pour construire de telles formules, deux variables linguistiques - quoiqu'il en existe de nombreuses autres - constituent une constante pour prédire le degré de difficulté: la longueur moyenne des phrases, calculée en nombre de mots par phrase (variable syntaxique) et le nombre de mots absents d'une liste de vocabulaire de base préalablement établie (variable lexicale).

Les formules de lisibilité sont toujours construites pour une population donnée et doivent par conséquent être utilisées avec circonspection. A ce titre, il n'existe pas actuellement de formule de lisibilité propre au français du Québec et construite spécialement pour les élèves du primaire.

C'est pourquoi, les variables, favorables ou non à la lisibilité, sont présentées de manière explicite dans ce guide. Elles auront l'avantage cependant, de sensibiliser l'auteur du manuel aux difficultés rencontrées par le lecteur auquel il s'adresse, lui permettant ainsi de corriger les passages difficiles à mesure qu'il écrit.

1.5 La mémoire et le processus de lecture

On peut présumer qu'un auteur, qui s'adresse à des enfants en situation d'apprentissage, est préoccupé par l'efficacité de son message écrit. C'est dans cet esprit d'améliorer la communication écrite qu'il convient d'aborder les variables linguistiques incluses dans ce guide.

Par ailleurs, l'auteur qui veut faire passer son message a tout intérêt à connaître son client ou tout au moins sa façon de réagir au message. Cette section sur la mémoire et le processus de lecture vise à informer l'auteur de manuel de certains facteurs qui interviennent dans le processus de lecture, facteurs reliés cette fois au lecteur. L'auteur ne peut intervenir à ce stade du processus; il sera cependant plus en mesure d'ajuster ses textes s'il est sensibilisé aux limites de la compréhension du lecteur.

La mémoire est un système dont le rôle, entre autres, est de retenir, utiliser, sélectionner et organiser toutes nos expériences présentes et passées. Sans perdre de vue que la mémoire opère en faisant appel à plusieurs parties du cerveau, on s'accorde en général sur l'identification de trois aspects intimement liés de la mémoire qui ont leurs caractéristiques propres.

Ce sont la réserve sensorielle, la mémoire à court terme, la mémoire à long terme.

La réserve sensorielle maintient une quantité de signes* perçus par l'œil et c'est elle qui déclenche l'activité du cerveau. Cette information est perçue de façon globale et la réserve sensorielle n'a pas la capacité de déterminer quels éléments doivent être conservés (lettres, mots ou unités de sens). La réserve sensorielle conserve cette information une seconde au plus, juste le temps nécessaire pour que le cerveau puisse la traiter.

Le lecteur débutant, par exemple, percevra quelques lettres ou syllabes ou tout un mot (tout dépend de la méthode de lecture utilisée). Mais au fur et à mesure qu'il améliorera sa lecture, il agrandira son champ de vision et percevra de plus en plus de mots pendant une même période de fixation. Cette habileté à percevoir le plus grand nombre de mots possible augmente la rapidité et la puissance de lecture et favorise une meilleure compréhension. Cependant, et c'est capital, cette capacité perceptive est tributaire en grande partie des connaissances déjà acquises et de la manière dont elles ont été organisées dans la mémoire à long terme.

* Un plus ou moins grand nombre selon l'habileté du lecteur

La mémoire à long terme joue un double rôle en cours de lecture. D'une part, c'est elle qui, à partir des expériences accumulées, donne du sens à l'information perçue. Suivant son mode d'organisation de l'information, la mémoire à long terme permet, elle aussi, d'augmenter la vitesse de lecture, et c'est le cas lorsqu'elle décode des mots au lieu des lettres. Cependant, si elle ne possède pas suffisamment de données pour interpréter le message, elle ne peut plus opérer de manière efficace. Ainsi, lorsqu'un enfant est en présence d'un mot qui lui est inconnu, la mémoire ne peut donner du sens au mot puisqu'il n'a jamais été acquis auparavant. C'est également à l'aide de la mémoire à long terme que l'enfant peut anticiper sur les structures de la langue et sur l'idée générale d'un texte. D'autre part, la mémoire à long terme enregistre de façon permanente les informations organisées que lui fournit la mémoire à court terme en cours de lecture. C'est elle qui permet de donner un sens global et cohérent au texte lu.

La mémoire à court terme retient - de quelques secondes à quelques minutes - l'information déjà encodée par la mémoire à long terme. Elle conserve cette information en vue de la relier aux informations suivantes qui sont ensuite acheminées sous forme organisée dans la mémoire à long terme. Sa capacité est cependant limitée à six éléments, en moyenne, et elle perd de son efficacité si les éléments restent trop longtemps en réserve (si l'enfant prend trop de temps à déchiffrer, par exemple).

1.5.1 Les trois aspects de la mémoire en activité

Il est possible, à l'aide d'un exemple, d'imaginer comment pourraient fonctionner les mécanismes de la mémoire en cours de lecture.

Prenons la phrase suivante: "Le cheval noir court au galop" et présentons-la à deux types de lecteur: un premier qui perçoit des lettres, un second qui perçoit des mots.

Le premier lecteur perçoit le premier ensemble "LE" que la réserve sensorielle enregistre. Dans un premier temps, la mémoire à long terme (à l'aide des expériences déjà acquises) encode cette information: $L + E = LE$ qui est reprise et conservée par la mémoire à court terme en vue de la relier aux informations suivantes. Le processus se poursuit et l'œil se déplace sur l'ensemble "CHE", encodé $C + H + E = CHE$, puis $V + A + L = VAL$ et $CHE + VAL = CHEVAL$. La mémoire à court terme conserve déjà huit éléments: LE CHEVAL.

Elle est déjà surchargée de deux éléments et en principe la mémoire à court terme faiblit et certains signes commencent à s'effacer ou l'information est envoyée à la mémoire à long terme. Mais comme l'enfant sait déjà ce qu'est un cheval (expérience vécue que la mémoire à long terme lui renvoie), l'image du cheval sera maintenue dans la mémoire à court terme et l'enfant pourra poursuivre sans difficulté (à moins d'interférence, comme un mauvais découpage syllabique).

Le second lecteur perçoit l'ensemble "LE" que la mémoire à long terme renvoie sous la forme globale "LE", puis l'ensemble "CHEVAL" et ainsi de suite. La mémoire à court terme conservera six éléments, c'est-à-dire la phrase entière.

Voilà donc deux types de lecteur qui utilisent les trois aspects de la mémoire; avec une efficacité différente toutefois. Le premier lecteur encode l'information à partir de lettres ou de syllabes, le second, à partir de mots. L'avantage d'une lecture centrée sur les mots est évident. Pendant que le premier lecteur lit "le cheval", le second connaît la couleur du cheval et l'acte qu'il accomplit.

1.5.1.1 La vision en tunnel

Le type de vision que le premier sujet applique porte le nom de vision en tunnel. Il s'agit de l'angle de vision le plus fermé où le sujet ne voit que deux ou trois lettres de chaque côté de son point de fixation. Ce type de vision est courant chez le lecteur débutant, car les expériences vécues (en l'occurrence la reconnaissance des mots écrits et leur sens) ne sont pas assez riches pour lui permettre d'interpréter immédiatement tout ce qu'il lit.

Qu'arrivera-t-il maintenant à l'enfant qui en a terminé, en principe, avec une vision en tunnel et à qui l'on présenterait la phrase suivante: "Le centaure opalescent galopait majestueusement". Et dans cette phrase, qu'on pourrait retrouver dans certains textes littéraires, supposons que trois mots sont inconnus.

Lire implique l'activité par laquelle le lecteur transpose la reconnaissance des mots en signification. Il doit donner du sens à ce qu'il lit. S'il ne connaît pas les mots "centaure", "opalescent" et "majestueusement", l'enfant pourrait se voir obligé de revenir à une vision en tunnel, ce qui surcharge la mémoire à court terme. Quand il aura déchiffré les mots, il ne pourra toujours pas leur donner du sens puisque c'est la mémoire à long terme qui les lui fournit et que ces mots n'y sont pas inscrits. Parce qu'ils sont inconnus, ces mots créent un déséquilibre dans le rythme de lecture. Insérés dans un texte, ils peuvent faire perdre le sens de la phrase sinon du texte; et à la limite, un enfant peut abandonner la lecture parce qu'il juge le texte trop difficile.

1.5.2 Qu'est-ce que donner du sens

Donner du sens c'est non seulement pouvoir se référer à quelque chose, c'est aussi pouvoir anticiper sur les choses.

Donner du sens fait appel à deux types de connaissance. D'une part, une connaissance plus ou moins implicite des structures de la langue (lexique, morphologie, syntaxe), et d'autre part, des connaissances explicites du monde réel.

L'enfant, placé devant un texte, doit savoir lire les mots et les comprendre. Pour cela, il doit pouvoir faire appel aux expériences vécues sur le plan du langage et sur le plan de sa perception de l'univers qui l'entoure. La mémoire à long terme lui fournit ces références. Par ailleurs, et contrairement à la croyance populaire, l'enfant n'a pas terminé son apprentissage de la lecture à la fin du premier cycle du primaire. Pour devenir un bon lecteur, l'enfant doit utiliser au maximum les mécanismes d'anticipation, mécanismes déjà en marche depuis la petite enfance.

A partir de ses connaissances sur les structures la langue, l'enfant peut anticiper sur les mots et les phrases écrites. Le lapsus, ce faux pas en lecture, est un beau cas d'anticipation sur les mots. Le phénomène se produit souvent lorsque le lecteur passe de la page recto au premier mot de la page verso. Il prévoit un mot parmi les possibles, mais dans ce cas précis, sa prévision se révèle fautive. Le lecteur est ainsi amené à s'ajuster au mot et par conséquent au sens du message.

L'enfant possède également une connaissance implicite de l'ordre des mots dans la phrase. Dans le cas d'une structure telle "Demain, il s'envolera vers...", le lecteur s'attend à lire un complément circonstanciel de lieu:

"Demain, il s'envolera vers Bruxelles". Un autre exemple est celui des expressions figées telle la première phrase des petits livres d'histoire qui commence par "Il était..." Prévoyant la suite (... une fois), le lecteur accélère d'emblée sa lecture.

A partir de ses expériences vécues sur le monde qui l'entoure, l'enfant peut également anticiper sur l'idée générale d'un texte. Ainsi un titre tel "Le retour à l'école" évoque chez l'enfant des souvenirs qui favorisent la formulation d'une, sinon de plusieurs hypothèses sur le contenu du texte qui l'aideront à reconstruire tout le sens du discours écrit.

Ce processus mental assure au lecteur une lecture à la fois rapide et attentive parce que stimulée par une "incertitude" (questions, hypothèses sur le texte) et une "attente" (d'une réponse). Et par conséquent, une meilleure compréhension.

1.5.3 Répercussions en lecture

Ces quelques données, très sommaires, sur le fonctionnement de la mémoire et le processus de lecture permettent néanmoins de justifier certaines variables:

1. Relativement à la mémoire à long terme:

- 1.1 Des mots familiers, connus des enfants favorisent une bonne lecture.
- 1.2 Des phrases dont la structure est familière facilitent la compréhension et favorisent une meilleure mémorisation.
- 1.3 Par contre, des mots nouveaux augmentent la difficulté du texte et rendent la tâche ardue pour le lecteur.
- 1.4 Les structures peu fréquentes contribuent à augmenter la difficulté d'un texte.

2. Relativement à la mémoire à court terme:

- 2.1 Des phrases trop longues peuvent surcharger la mémoire à court terme.
- 2.2 Des structures trop complexes réduisent la lisibilité d'un texte.

1.5.4 Lire

Lire est donc une activité fort complexe exigeant de la part du lecteur des capacités intellectuelles et surtout des expériences antérieures.

Si l'enfant n'a pas une connaissance suffisante des structures de la langue et une connaissance du monde nécessaire pour aborder une lecture, la compréhension du texte et conséquemment l'acquisition de nouvelles connaissances s'en trouvent handicapées.

Il ne faut pas oublier que l'élève à qui l'on présente un texte ne peut, en principe, refuser de lire; il n'a pas d'alternative. Il peut, par contre, être dans l'incapacité de lire, c'est-à-dire incapable de comprendre et d'interpréter ce qu'il lit. Car il n'y a pas que les mots et les phrases pour désarmer l'enfant devant un texte: il y a des textes qui "ne parlent pas".

Le texte qui "ne parle pas" est celui qui n'offre aucun point de repère à l'enfant au regard de ses expériences vécues. L'auteur peut faire tous les efforts possibles pour adapter son langage à celui de ses lecteurs et cependant buter devant l'irrecevabilité du texte faute de faire le pont entre le sujet du texte et le vécu de l'élève.

Il est donc de première importance de présenter des textes proches du vécu de l'enfant au premier cycle du primaire. Et si, au deuxième cycle, les textes permettent l'ouverture sur d'autres mondes, ils devraient toujours être ramenés au vécu de l'enfant.

Comme il a été mentionné plus tôt, l'auteur de manuel ne peut intervenir dans le processus de lecture; il peut cependant faciliter la tâche du lecteur s'il tient compte de certaines variables linguistiques qui influencent le degré de compréhension d'un texte. Car pour un enfant d'un âge, d'un niveau intellectuel et culturel donnés, un texte peut s'avérer plus ou moins facile à lire parce que le vocabulaire et les structures syntaxiques sont plus ou moins adaptés à son âge.

2. LES VARIABLES LEXICALES

2.1 LES VARIABLES LEXICALES

Le vocabulaire est le premier facteur qui influence le niveau de lisibilité d'un texte. Il convient de distinguer deux types d'éléments lexicaux véhiculés dans les textes. Ce sont, d'une part, les mots du vocabulaire courant, censés connus des élèves, et d'autre part, les mots nouveaux.

En première partie, il sera question des mots du vocabulaire courant, ceux qui influencent de manière favorable la lisibilité d'un texte, et particulièrement de certains types de mots, qui, à l'intérieur de cette catégorie lexicale, rendent la lecture encore plus efficace pour des élèves du primaire. Ce sont les mots d'action, les mots concrets, et les mots personnels. Enfin, une attention particulière sera portée aux mots polysémiques.

La seconde partie traitera des mots nouveaux, qui, à prime abord, diminuent la lisibilité d'un texte. Ils sont classés en deux catégories: ceux introduits dans les textes dans le but d'étendre le vocabulaire de base de l'élève et ceux relevant d'un vocabulaire spécialisé ou technique, essentiel dans les matières comme les mathématiques, les sciences humaines, etc.

Deux variables termineront l'analyse: celle portant sur les mots inutiles qui réduisent la lisibilité et celle portant sur l'uniformisation terminologique, cette dernière étant considérée comme facteur favorable à la lisibilité.

2.2 Les mots du vocabulaire courant

2.2.1 Des mots familiers/connus

- ☒ * Un vocabulaire simple comprenant des mots familiers/connus des enfants facilite la lecture.

Pourquoi employer le mot "confectionner" dans la phrase "maman confectionne un gâteau", quand l'enfant est habitué à entendre "maman prépare un gâteau" ou "maman fait un gâteau". Et "le chat lape le lait" ou "j'ai dérobé une pomme" quand l'enfant, comme d'ailleurs l'adulte en général, vous dira "mon chat boit du lait" ou "j'ai volé une pomme"? Ce souci d'embellir la phrase indique sûrement les bonnes intentions de l'auteur de manuel, mais ce choix n'est pas toujours valable pour un élève du primaire. Ainsi lorsque l'auteur aura à choisir entre deux mots, il favorisera le plus fréquent. L'auteur trouvera en annexe B, les références à des listes de vocabulaire de base dont la plupart sont constituées à partir de leur fréquence d'utilisation.

- ☐ 1-6 * Les mots familiers/connus des enfants devraient constituer le vocabulaire prédominant dans les textes destinés aux élèves du primaire.

* Légende:



: présentation de la variable



: niveaux scolaires auxquels s'applique la variable

2.2.2 Des mots d'action



Les mots d'action contribuent à augmenter le niveau de lisibilité d'un texte.

Tout mot ou expression qui désigne des actions telles "une promenade", "un match de hockey", "débouler l'escalier", "grimper dans l'arbre", et qui a pour effet d'animer un texte, augmente le niveau de lisibilité d'un texte.



L'auteur qui s'adresse aux élèves au primaire, cherche, autant que possible, à introduire des mots d'action. Ils contribuent à produire des textes attrayants et signifiants.

2.2.3 Des mots concrets



Les mots concrets sont un facteur favorable à la lisibilité d'un texte.

On peut définir les mots concrets comme des mots qui font référence à l'un des cinq sens (goût, odorat, ouïe, toucher, vue), par opposition aux mots abstraits qui eux font appel à des relations logiques. Ces mots concrets sont bien perçus par les enfants car ces derniers ont effectivement toutes les expériences de leurs sens.

Ainsi "des grosses larmes coulaient sur son visage" est plus concret et plus expressif, donc plus lisible que "la tristesse gagnait son coeur".

Il est également préférable de parler de "grotte" et de "caverne" que de "spéléologie" à un élève du primaire. Et dans le même sens, "le soleil", "le bleu de la mer" et "les grosses vagues" sont plus adaptés au niveau de l'enfant que "la beauté du paysage marin" parce qu'ils correspondent à la moyenne des expériences vécues par l'enfant.

1-6

Les mots concrets sont à privilégier dans les textes destinés aux élèves du primaire. Ils constituent également un procédé efficace lorsque l'auteur veut faire acquérir des notions nouvelles (voir les mots nouveaux en 2.3).

2.2.4 Des mots personnels

•

Les mots personnels, ceux qui concernent l'enfant et rejoignent son affectivité, favorisent la lisibilité d'un texte.

Les mots "a peur", "pleure", "grosses larmes", "papa et maman" dans les phrases suivantes éveillent des sentiments chez l'enfant, et par conséquent, captent son intérêt et assurent une meilleure compréhension:

1. Sophie a très peur dans le noir.
2. Marc-Eric pleure. Des grosses larmes coulent sur ses joues.
3. Papa et maman rient très fort.

1-6

L'emploi de mots personnels est un élément favorable à la lisibilité pour tous les élèves de l'école primaire. Chaque fois que le contexte le permet, l'auteur peut tirer profit de cette variable

2.2.5 Des mots courts



En général, un texte comprenant des mots courts est plus lisible qu'un texte comprenant des mots longs.

Plusieurs formules pour mesurer la lisibilité tiennent compte de la longueur des mots comme facteur de difficulté, car en moyenne, les mots courts sont plus fréquents et plus familiers que les mots longs, donc plus lisibles.

- +* Ce crayon est petit.
- Ce crayon est minusculeuse.
- = Ce crayon est microscopique.

Ainsi, "petit", mot court, familier, à haute fréquence d'utilisation, est inscrit sur la plupart des listes de vocabulaire de base.

1-6 Quand cela est possible, l'auteur privilégie les mots courts lorsqu'il écrit pour des élèves du primaire.

Cependant, il y a des mots à structure répétitive tels "locomotive", "crocodile", qui, même s'ils sont plus longs, se décodent rapidement parce que visuellement et orthographiquement ils ne peuvent être confondus avec d'autres mots. Ces mots dits personnalisés peuvent être utilisés sans crainte de nuire à la lisibilité du texte.

2.2.6 L'acception première des mots polysémiques

- L'acception première des mots polysémiques, c'est-à-dire, le sens le plus couramment utilisé par les enfants, favorise une meilleure compréhension.

* +: plus lisible
-: moins lisible

Examinons le vocable "voisin" dans la phrase suivante (qui correspond à la première phrase d'un texte pour enfants de première année) :

"Le loup est un animal voisin du chien."

Le lecteur averti choisit, parmi les acceptions possibles du vocable "voisin", celle appropriée au contexte de la phrase. Ainsi, il interprétera "le loup est un animal voisin du chien" dans le sens de "le loup est un animal - qui est de la même famille que - le chien."

De cette première interprétation de la phrase, le lecteur fait des prévisions sur le sens global du message: possiblement une définition encyclopédique du loup. Hypothèse qui se révélera exacte à la lecture du texte.

Que fait l'enfant (du premier cycle) qui veut donner du sens à la phrase?

Présupposons qu'il interprétera le vocable "voisin" dans son sens le plus commun: "Le loup est un animal - qui habite près - du chien." Anticipons pour lui sur l'ensemble du texte.

L'enfant se dit: "On va me raconter l'histoire d'un loup qui habite à côté d'un chien." L'hypothèse de départ est fautive, puisque le texte ne raconte pas l'histoire anticipée. Comment l'enfant réagira-t-il?

Trois scénarios sont possibles (en présumant qu'il ne connaît qu'un sens au mot voisin):

1. L'enfant lit la phrase sans la comprendre et s'ajuste au reste du texte (formule de nouvelles hypothèses d'après les phrases qui suivent. Dans ce cas, il est dommage qu'on emploie le mot "voisin" avec des enfants de première année).
2. L'enfant formule plusieurs hypothèses et dans ce cas il y a perte de temps et risque de confusion. A force de reformuler des hypothèses l'enfant risque d'oublier plusieurs détails et être ainsi dans l'impossibilité de résumer. Lorsqu'un texte devient confus, l'adulte peut retourner en arrière et se rajuster au texte mais l'enfant ne le fait pas, il poursuit.
3. L'enfant abandonne la lecture parce que la motivation n'y est plus, dès qu'il s'aperçoit qu'on ne lui raconte pas l'histoire qu'il attendait.

Que de difficultés engendrées par un mot en apparence anodin! Une phrase telle "le loup est un animal qui ressemble au chien" est beaucoup plus lisible pour les lecteurs du premier cycle du primaire.

1-3

L'auteur de manuel qui s'adresse à des élèves du premier cycle du primaire doit s'assurer que les mots qu'il véhicule dans ses textes sont employés dans leur sens le plus courant.

2.3 Les mots nouveaux

- ☐ Les mots nouveaux c'est-à-dire ceux qui sont peu fréquents et peu familiers diminuent la lisibilité des textes.
- ☐ Tout mot nouveau doit se situer dans les limites des dictionnaires destinés aux élèves du primaire.

2.3.1 Les mots qui contribuent à étendre le vocabulaire de base de l'élève.

Il a été mentionné en 2.2.1 que les mots du vocabulaire courant devraient prédominer dans les textes. Cependant, une prédominance des mots connus n'exclut pas l'insertion de mots nouveaux dans les textes, surtout quand ceux-ci sont indispensables. Il faut toutefois se rappeler qu'ils sont un facteur de difficulté.

A titre indicatif, voici ce que proposent les auteurs de la grille de l'Unesco*:

"Nous devons au Banco del Libro de Caracas, Vénézuéla, un indicateur rapide d'emploi beaucoup plus aisé surtout pour les livres de lecture. Il est fondé sur les indicateurs** suivantes: nombre de mots par page, nombre de mots nouveaux (non connus) par page ."

* Pratique de l'évaluation: UNESCO, 1977.

** Attention: 2 variables entrent en ligne de compte ici; le nombre de mots nouveaux par page en regard du nombre total de mots de cette page.

	<u>Nombre de mots par page</u>	<u>Nombre de mots nouveaux par page</u>	<u>Niveau</u>
	25 à 30	2	Initiation
	45 à 65	3	1 ^{re} année
	75 à 100	4	2 ^e année
1-6	115 à 145	5	3 ^e année
	165 à 195	7 à 8	4 ^e année
	220 à 250	7 à 8	5 ^e année
	275 à 325	7 à 8	6 ^e année

Ainsi, pour un enfant de 2^e année, on devrait trouver environ 4 mots nouveaux pour une page de texte contenant 75 à 100 mots.

1-6 Pour faciliter l'intégration des mots nouveaux, l'auteur doit s'assurer qu'ils sont entourés d'éléments lexicaux simples, conformes aux autres critères de lisibilité.

D'autres procédés peuvent être exploités par l'auteur dans le traitement efficace des mots nouveaux:

- 1-6 1. L'auteur peut se servir du contexte pour présenter un mot nouveau:

"Les briqueteurs posent de belles briques rouges sur la maison."

1-6

2. La répétition d'un mot nouveau dans le même texte (quand cela est possible) ou dans les textes suivants assure une meilleure acquisition.

Voici quelques indices pour t'aider à deviner l'objet caché dans la boîte:

- 1^{er} indice: C'est un outil dont on se sert pour couper du bois.
2^e indice: Le côté qui coupe ressemble à des dents.

4-6

3. La définition représente un excellent moyen pour introduire un mot nouveau, et particulièrement dans le cas de mots d'un vocabulaire spécifique. Les mots peuvent également être introduits par des marqueurs tels "c'est-à-dire", "ce qui veut dire":

"Les plantes se nourrissent par les radicelles, c'est-à-dire, par les petits fils reliés aux grandes racines."

"Dans ta lunette d'approche, tu vois uniquement ce qui est montré dans le cercle. C'est ton champ de vision."

"On peut utiliser l'électricité pour fabriquer des aimants, qu'on nomme alors des électro-aimants."

4. Parfois, l'auteur peut intégrer un terme nouveau en introduisant d'abord un terme plus simple.

1-6

"Tu peux voir le rayon de lumière qui entre dans la boîte par ce trou."

Et plus loin:

"Laisse entrer la lumière solaire dans la boîte. Ferme le couvercle et porte la boîte dans un endroit sombre."

5. L'analogie est également un procédé applicable qu'elle soit formulée en mots ou présentée par un exemple concret:

1-6

"Peux-tu proposer quelques idées ou hypothèses pour expliquer..."

"Ces mouches ont des pattes articulées. On peut comparer ces pattes à des bouts de paille enfilés sur une petite corde."

6. Une illustration bien présentée, parfaitement liée au texte, suscite généralement un meilleur apprentissage.

1-6

Ainsi, représenter les parties d'une fleur (étamine, pistil, corolle) par un dessin est beaucoup plus efficace qu'une simple énumération de termes ou qu'une longue explication.

1-6

7. Lors de la conception du manuel, l'auteur peut prévoir, en plus des autres procédés mentionnés plus haut, la mise en relief des mots nouveaux.

Il peut également reprendre en bas de page les mots nouveaux introduits plus haut. Enfin l'auteur peut faire un rappel des mots nouveaux à la fin du livre en indiquant où ils sont situés dans le texte.

2.3.2 Le vocabulaire spécialisé et technique

- La terminologie spécifique à certaines matières contribue également à augmenter la difficulté des textes.
- A priori, les symboles en mathématiques, les noms propres en histoire et en géographie, les mots empruntés aux langues étrangères, tout le vocabulaire nécessaire à l'apprentissage de notions fondamentales diminuent la lisibilité d'un texte.

Bien sûr, certains éléments lexicaux, graphiques ou symboliques sont nécessaires et utiles à la communication et les enfants doivent se familiariser avec eux.

1-6

Cependant, le vocabulaire spécialisé et technique doit être introduit de façon progressive et le nombre de mots par page ou par chapitre doit être bien dosé.

Par ailleurs, l'auteur peut se demander si l'utilisation de tel ou tel mot est justifiée. Initier l'élève à des notions fondamentales n'implique pas péremptoirement l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, surtout pour les débutants en lecture.

Lorsque l'auteur considère que l'insertion d'un terme nouveau est nécessaire, les moyens mis à sa disposition en 2.3.1 doivent être pris en considération. Car trop souvent le contexte dans lequel le mot est introduit ne fait qu'augmenter le niveau d'abstraction de la phrase.

2.4 Les mots inutiles

•

Les mots inutiles diminuent la lisibilité d'un texte tant du point de vue lexical que du point de vue syntaxique.

Cette difficulté déjà analysée en 1.3.2 mérite qu'on y revienne. Du point de vue lexical on a déjà dit que les mots inutiles étaient plus souvent qu'autrement des mots rares, peu fréquents et loin du vécu de l'enfant: le mot "balaie" est un exemple typique.

On peut se poser des questions également sur la valeur et la rentabilité de faire acquérir des mots tels le chameau biatère, la caille margote à des élèves du primaire. L'auteur de manuel doit être prudent lorsqu'il introduit des mots nouveaux dans ses textes. Ils doivent être collés à la réalité de l'enfant et susceptible d'être réutilisés dans d'autres contextes. Au point de vue syntaxique, les mots inutiles contribuent à produire des phrases trop longues, ce qui surcharge la mémoire de l'enfant. Prenons l'exemple d'une phrase présentée à des élèves de 3^e année: "Voici une leçon pilote qui t'aidera à comprendre comment te servir de ton livre." Cette phrase contient quinze mots, c'est-à-dire quatre de plus que la moyenne recommandée. Elle contient en plus, un mot (pilote) qui ne fait pas partie du vocabulaire de l'enfant de 8 ans (dans le sens donné ici - voir l'acception première des mots polysémiques 2.2.6). Ne serait-il pas plus acceptable pour l'enfant de cet âge de dire simplement: "Voici comment te servir de ton livre"?

L'auteur de manuel devrait se demander quel est le rapport entre le nombre de mots de la phrase et le message à exprimer. Pour la quantité d'information à tirer (courte en terme de mots), il peut y avoir une "surabondance verbale" de la phrase.

1-6

Lorsque les phrases sont trop longues, l'auteur peut faire disparaître les mots jugés non essentiels à la compréhension du message.

2.5 L'uniformisation terminologique

- L'uniformisation terminologique, dans le cas particulier des consignes, facilite la compréhension.

Lorsque plusieurs exercices se suivent et traitent du même problème, l'auteur a intérêt à garder la même formulation. Dans le cas d'une addition, par exemple, pourquoi changer de formulation à chaque exercice: Fais la somme, additionne, calcule les sommes, résous les problèmes suivants? Il faut se rappeler que les manuels scolaires ne répondent pas aux mêmes exigences que les oeuvres purement littéraires. Si par tradition la répétition des mots en littérature constitue un "vice de forme" il en va tout autrement pour les écrits pédagogiques.

- 1-6 L'auteur favorise la répétition des termes lorsqu'il prépare des consignes pour des élèves du primaire.

3. LES VARIABLES SYNTAXIQUES

3.1 LES VARIABLES SYNTAXIQUES

La syntaxe est le second facteur qui influence, de manière plus subtile cependant, le degré de lisibilité d'un texte.

Les variables syntaxiques qui seront analysées dans les pages qui suivent sont séparées en deux groupes: en première partie, les variables favorables à la lisibilité telles les phrases courtes, à structure simple et le dialogue; en seconde partie, les variables qui contribuent à diminuer la lisibilité d'un texte. Ces dernières ne sont pas présentées dans le but d'inciter l'auteur de manuel à les éliminer*. Il s'agit plutôt de montrer où se situe la difficulté et comment l'auteur de manuel peut contribuer à diminuer cette difficulté.

On sait par exemple, que les phrases interrogatives sont une source de difficulté particulière pour les élèves du premier cycle du primaire; cependant, si elle sont de faible fréquence et présentées sous une forme simple et courante elles contribuent à diminuer la difficulté d'un texte. Il faut bien comprendre, par ailleurs, qu'une variable ne détermine pas à elle seule le niveau de difficulté d'un texte. Il faut plutôt considérer l'ensemble des variables.

Rappelons enfin que la longueur des phrases est considérée comme un facteur crucial pour déterminer le degré de lisibilité d'un texte. Car, plus les phrases sont longues, plus elles risquent d'être complexes (on peut trouver plusieurs variables dans une seule phrase). Plus elles sont complexes, plus elles sont difficiles à lire.

* Sauf quelques-unes où l'enfant éprouve réellement des problèmes de compréhension.

3.2 Les variables favorables à la lisibilité

3.2.1 Des phrases courtes



Les phrases courtes sont plus faciles à lire que les phrases longues et favorisent une meilleure compréhension.

On sait néanmoins que ce critère de lisibilité devient inopérant si pour le respecter, on réduit une phrase plus longue mais bien structurée, en deux ou plusieurs phrases qui n'ont plus de lien entre elles.

-* Jean est malheureux. Il ne peut aller au parc.

+* Jean est malheureux parce qu'il ne peut pas aller au parc.

- Cécile prépare ses sacs. Elle ira au marché. Elle achètera des fruits et des légumes.

+ Cécile prépare ses sacs pour aller acheter des fruits et des légumes au marché.

Ou plus courte et plus proche de l'usage courant, donc plus lisible!

+ Cécile prépare ses sacs pour aller au marché.

L'auteur pourrait, par exemple, mentionner le nom des fruits et légumes au moment de l'achat.

* - : moins lisible
+ : plus lisible

Les phrases destinées aux lecteurs du primaire devraient contenir, en moyenne:

1-6	1 ^{re} année:	7 à 9 mots
	2 ^e année:	8 à 10 mots
	3 ^e année:	10 à 11 mots
	4 ^e , 5 ^e , 6 ^e années:	15 mots en moyenne

3.2.2 Des phrases à structure simple

- Des phrases à structure simple favorisent la lisibilité d'un texte.

Pour les fins de cette analyse sur les structures de la phrase, il convient de définir le sens donné aux trois types de structure présentés dans cette section.

1. La phrase à structure minimale

La phrase à structure minimale est celle qui ne contient qu'une proposition et dans laquelle aucun terme essentiel (sujet, verbe, objet) ne peut être changé sans changer le type de phrase.

- 1^{er} type: sujet / verbe / objet
 Jean mange une pomme.
- 2^e type: sujet/verbe/objet direct/objet indirect
 Jean donne une pomme à Louise.

2. La phrase à structure simple

La phrase à structure simple est celle qui ne contient qu'une proposition et dans laquelle un ou plusieurs éléments peuvent être ajoutés sans changer la structure de base. Ainsi dans "Mon frère Jean traverse la grande rue Ste-Catherine", la structure minimale "Jean traverse la rue" se déploie par l'adjonction de certaines parties du discours, "Mon frère", "grande", "St-Catherine", sans changer la structure de base (sujet, verbe, objet).

3. La phrase à structure complexe

La phrase à structure complexe (toujours pour les fins de cette analyse) est celle qui contient plus d'une proposition qui s'unissent, se juxtaposent ou se subordonnent. Le degré de complexité - pour les élèves du primaire - varie en fonction du nombre et des types de structure.

- Exemples:
- a) Tu observes les oiseaux avec tes lunettes et tu prends note des couleurs de leur plumage? (16 mots)
 - b) N'est-il pas vrai que la terre tourne autour du soleil? (12 mots)
 - c) La jument noire qui était devenue grand-mère racontait la même histoire à ses petits enfants qui écoutaient attentivement. (18 mots)

- d) Si l'autobus part de Montréal à 19 heures, c'est trop tard pour moi parce que je dois arriver à Québec avant 20 heures.
(23 mots)

En a) la phrase est à la forme déclarative, elle contient deux propositions reliées par la conjonction de coordination "et". Quoique classée parmi les structures complexes, cette phrase est facilement comprise par des élèves du deuxième cycle (16 mots).

En b) la phrase ne contient que deux propositions; elle est cependant construite avec la forme interro-négative, doublée d'une structure impersonnelle "il est vrai que". Elle ajoute déjà deux éléments de complexité par rapport à la première phrase. Elle est plus courte mais plus compliquée.

En c) la longueur de la phrase est le principal indice de sa complexité: elle contient 16 mots. Ce n'est pas tant la complexité des structures (avec "qui") qui est mise en cause ici, mais le nombre de ces structures qui a pour effet d'augmenter le nombre de mots de la phrase. Cet indice de complexité est relié aux limites de la mémoire à court terme (voir 1.5).

En d) la phrase est complexe à cause du nombre et des types de structure, et par conséquent de la longueur de la phrase. En effet, cette phrase contient 23 mots. Elle nécessite des opérations logiques représentées par les structures avec "si... alors" (sous-entendu) et "parce que". S'ajoutent à ces opérations des notions spatio-temporelles telle "avant 20 heures", et il est nécessaire pour le lecteur de savoir (ou déduire) que la distance entre les deux villes demande plus d'une heure de trajet.

Ainsi le degré de complexité de cette phrase est beaucoup plus élevé que dans la phrase présentée en a).

1-3

Une bonne proportion de phrases à structure minimale, que les enfants comprennent sans difficulté, favorise la lisibilité dans les textes présentés aux élèves du premier cycle du primaire.

Les structures minimales sont:

1. Sujet/verbe/objet direct
Jean traverse la rue.
2. Sujet/verbe intransitif/complément circonstanciel
Ce saumon pèse un kilo.
3. Sujet/verbe/objet direct/objet indirect
Sylvia donne des noix aux écureuils.

4. Sujet/copule*/attribut (adjectif)
Nathalie est malade.
5. Sujet/copule/attribut (nom)
François sera un magicien.
6. Sujet/verbe
Emilie pleure.

Il va de soi que ces types de structure ne peuvent et ne doivent pas être utilisés en exclusivité; il ne produiraient que des textes désincarnés et simplistes. L'enfant est capable de lire et de comprendre des phrases dont les structures sont plus complexes que celles-ci. C'est une question d'équilibre entre les phrases à structure minimale et à structure simple et celles à structure complexe.

4-6

Une bonne proportion de phrases à structure simple, basées sur l'expansion de structures minimales, favorise la lisibilité des textes destinés aux élèves du deuxième cycle du primaire.

C'est encore une fois une question d'équilibre entre les phrases à structure simple et les phrases à structure complexe.

* verbe qui lie le sujet à l'attribut, en général, le verbe être.

3.2.3 Le dialogue



Le dialogue est un facteur favorable à la lisibilité pour les élèves du niveau primaire. Il est familier et facile à comprendre. Du point de vue pédagogique, il suscite, éveille ou maintient l'intérêt du lecteur, parce que, entre autres, il permet à l'enfant de s'identifier aux personnages.

3.2.3.1 Dans les textes à séquence dialoguée

1-3

Pour les élèves du premier cycle, il faut bien mettre en évidence les marqueurs du discours direct et bien identifier le(s) personnage(s) impliqué(s) dans la séquence dialoguée afin que l'enfant sache quel personnage parle.

Ex.: Les quatre amis lui demandent:

- Et toi que sais-tu faire?

Le renard avait très faim. Il répond:

- Moi, je peux vous manger tous les quatre et je vais le faire?

Formulés de cette façon, les indicateurs "demande", "répond" et les deux points introduisent le dialogue de façon claire. Les deux points et le tiret deviennent les principaux marqueurs du dialogue. Ils créent ainsi un automatisme chez l'enfant: chaque fois qu'il y a deux points et tiret, il y a dialogue.

3.2.3.2 Dans les textes entièrement dialogués

1-6

Dans le cas de textes entièrement dialogués, le dialogue n'est pas trop long et le nombre de personnages limité; chaque personnage doit être identifié au début de la ligne, suivi des deux points. Le dialogue suit sans guillemets:

Léon: Bonjour Julie.

Julie: Bonjour Léon.

Léon: Regarde ce que j'ai dans mon sac.

Julie: Qu'est-ce que tu as?

etc.

3.2.3.3 Les guillemets

4-6

L'utilisation des guillemets devrait être reportée au début du deuxième cycle du primaire.

L'écran entre l'ouverture et la fermeture des guillemets est parfois beaucoup trop grand pour être bien perçu. Il n'est pas rare de voir la fermeture des guillemets neuf lignes plus loin.

Ce marqueur n'a aucune signification pour les enfants du premier cycle:

- " Les petits frères sont bien embêtants,
" dit Serge.
- Oui, je sais, dit Daniel. Je dois amuser le mien parfois. Il n'a que deux ans.
 - Mon frère Stéphane a deux ans aussi, dit Serge. Mais parfois il est amusant.
 - Sais-tu ce qu'il a fait dimanche?
 - Non ", dit Daniel.

3.2.3.4 Les inversions dans le dialogue

1-3

Les inversions devraient être très peu fréquentes pour les élèves du premier cycle, car le personnage n'est identifié qu'après la séquence dialoguée.

- Ex.1 - Je retourne dans le terrarium, se dit Zoulou.
- Une minute plus tard, dit l'oncle François,
et tu manquais l'avion.
 - Je ne viendrai pas, répondit-il.
 - C'est ton père, lui dit-elle.

4-6

Au deuxième cycle, la fréquence des inversions reste faible.

3.2.3.5 Les bulles

1-6

Quoique ce type de marqueur ne s'applique pas à tous les textes, les bulles peuvent être un procédé intéressant, d'autant plus que les jeunes lecteurs d'aujourd'hui sont habitués à ce procédé.

Ses marqueurs sont 1° un cercle ou ballon 2° dans lequel le dialogue s'inscrit et qui est directement orienté par 3° de petits cercles ou par un étirement du ballon jusqu'à 4° la bouche du sujet parlant. Le lecteur saisit d'emblée le changement de registre dans le discours, les marqueurs du dialogue étant bien mis en évidence.

3.3 Les facteurs de difficulté

Pour cette section, les structures* syntaxiques qui rendent compte de la difficulté des textes sont classées en cinq groupes. Ce sont les types de phrase, les types de proposition, les modes de composition de la phrase, les omissions syntaxiques ou stylistiques et les catégories syntaxiques.

Ces structures que l'on rencontre dans la langue parlée et écrite sont nécessairement exploitées à des degrés divers dans la production de phrases destinées aux élèves du primaire.

* Structure renvoie parfois à la phrase entière (ex.: type de phrase), parfois à certaines parties de la phrase (écran, métaphores, etc).

Par conséquent, la plupart de ces structures ne peuvent et ne doivent être éliminées. Par contre, l'auteur peut réduire les fréquences, limiter les quantités et les longueurs de ces structures ou privilégier certaines parties du discours plutôt que d'autres afin d'atteindre un niveau optimum de compréhension. C'est dans cet esprit que sont présentées les variables suivantes.

3.3.1 Les types de phrase

3.3.1.1 La forme interrogative



Les phrases affirmatives sont plus lisibles que les phrases interrogatives.

Dans une phrase interrogative du type "Jean viendra-t-il?", un élément de complexité est introduit du fait que "Jean" est repris après le verbe sous une forme pronominale (problème de référent, voir 3.3.5.4). S'ajoute à cela une modification du contour d'intonation. Il est fréquent d'entendre les enfants lire une construction interrogative sans note montante à la fin de la phrase. D'où la confusion et la nécessité de se réajuster au sens de la phrase.

1-2

Il est important d'introduire la phrase interrogative dans sa forme la plus simple et la plus courante lorsqu'on prépare des textes destinés aux enfants de première et de deuxième années.

- +* Est-ce que Jean viendra?
- Jean viendra-t-il?
- + La maison a combien d'étages?
- Combien la maison a-t-elle d'étages?
- + Qu'est-ce qui se passe?
- Que se passe-t-il?

Ces formes plus simples (+) réduisent la difficulté du fait qu'elles sont familières à l'enfant. Quoique leur fréquence devrait être faible, rappelons qu'il n'est pas question d'exclure les formes interrogatives des textes destinés aux élèves du primaire.

1-6

Lorsque l'interrogation n'est pas nécessaire ou lorsqu'une phrase aurait intérêt à être simplifiée, l'emploi de la forme active constitue un élément favorable à la lisibilité.

-
- + : plus lisible
 - : moins lisible

3.3.1.2 La forme négative

- • Une phrase affirmative est plus lisible qu'une phrase négative.

La construction négative peut diminuer la lisibilité d'un texte en ce sens qu'elle peut créer des erreurs d'interprétation, principalement dans des phrases complexes du type suivant:

- "Sur le dessin ci-dessous, tu ne vois plus que le dessus de tous les objets comme si tu les regardais de haut."

Ce type de phrase présenté à des élèves de deuxième année est inacceptable malgré le support d'une illustration: la négation y est insérée à l'intérieur d'une phrase trop longue (21 mots), à structure très complexe pour un enfant de sept ans, sans parler du vocabulaire surchargé de références spatiales.

Et la difficulté est encore plus grande lorsque dans ce même modèle de phrase on introduit la double construction interro-négative:

- "Sur le dessin ci-dessous, ne vois-tu pas le dessus de tous les objets comme si tu les regardais de haut?"

Par ailleurs, dans une phrase telle "L'école ne peut fournir de lait à tous les élèves", le lecteur peut changer le sens de la phrase s'il ne fait pas attention à la particule négative "ne".

1-6

Il est préférable d'employer les deux particules négatives pour les élèves du primaire: "ne pas", "ne plus".

Enfin, la forme négative suivante est-elle nécessaire?

- "La longueur de ce bateau ne dépasse pas quelques centaines de pieds."

•

Une phrase affirmative composée d'informations précises favorise une meilleure lecture.

+ "Ce bateau mesure deux cents pieds."

1-6

Les phrases négatives devraient être peu fréquentes dans les textes destinés aux élèves du primaire.

3.3.1.3 La forme passive

- La forme active est plus lisible que la forme passive.

La construction passive est caractérisée par l'inversion des rôles sujet-objet tout en conservant l'équivalence lexicale et sémantique.

Ainsi dans la phrase "L'auto est poussée par le camion", le complément d'agent "par le camion" est en réalité le sujet de la phrase active "le camion pousse l'auto". La difficulté pour l'enfant réside dans cette confusion sémantique entre l'actant (le camion) et le bénéficiaire (l'auto).

La forme passive transforme l'ordre des mots de la phrase active: l'ordre sujet/verbe/objet de la phrase active devient objet/verbe/sujet dans la forme passive. Un changement dans l'ordre des mots de la phrase est source de difficulté (voir en 3.3.3.2).

- + Trois archevêchés dirigent l'administration religieuse.
- L'administration religieuse est dirigée par trois archevêchés.

- *(1)+ La pollution des eaux détruit les poissons.
- (2)- Les poissons sont détruits par la pollution des eaux.

La forme passive devrait plutôt être présentée dans un contexte d'apprentissage en français, dans un but de reconnaissance et de compréhension et non de production. Et dans ce cas, la forme passive devrait être introduite avec son complément d'agent.

- + Le garçon a été frappé par la bicyclette.
- Le garçon a été frappé.

1-6

Il vaudrait mieux éviter les phrases passives, quand cela est possible, dans les textes relatifs aux matières comme les mathématiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, etc.

3.3.2 Les types de proposition

Les phrases complexes sont celles qui contiennent plus d'une proposition, reliées entre elles par une ou plusieurs constructions coordonnant et subordonnant (la relative et la circonstancielle) la proposition principale. Il a été mentionné en page 48 que les enfants sont capables de lire et de comprendre des phrases dont les structures sont complexes. Cependant, les phrases sont complexes à des degrés divers selon le type de lien entre les propositions.

- * Il y a une nuance à apporter dans ce second exemple cependant: si le sujet ou thème du texte à lire est "la pollution", cet exemple s'applique. Autrement dit, la phrase (1) est plus lisible que la phrase (2). Car tout thème (la pollution des eaux) au sujet duquel on veut dire quelque chose (détruit les poissons) est plus lisible s'il est introduit au début de la phrase. Par ailleurs, si le thème est "les poissons", la phrase (2) devient en principe plus lisible que la phrase (1), car le thème est au début de la phrase. Elle reste à la forme passive cependant. L'auteur aurait alors intérêt à reformuler sa phrase en employant la forme active: "Beaucoup de poissons meurent à cause de la pollution des eaux." Il peut exister des cas, cependant, où l'auteur ne pourrait éviter la forme passive sous peine de nuire à la compréhension.

1-2

Dans les textes destinés aux élèves de première et de deuxième années, les phrases doivent se limiter à une proposition subordonnée.

3.3.2.1 La coordination

La conjonction de coordination est l'un des procédés utilisés dans la production de phrases complexes. Des propositions et des phrases réunies par une conjonction de coordination peuvent indiquer des rapports de liaison, de cause, de conséquence, d'opposition, d'alternative, etc.

•

Une phrase dont les propositions sont unies dans un rapport de liaison est plus facile à lire qu'une phrase dont les propositions indiquent des rapports de cause, de conséquence ou d'opposition. Ces dernières sont plus difficiles du point de vue sémantique.

- + Guillaume est allé au zoo et il a vu des ours polaires. (liaison)
- + Rentre ta bicyclette dans le garage puis* viens souper. (liaison)
- Je peux maintenant aller jouer car j'ai terminé ma leçon. (cause)

* A noter que "et" est plus fréquent donc plus facile à lire que "puis" (voir p. 51).

1-3

Les phrases indiquant un rapport d'opposition (mais) et d'alternative (ou) devraient être absentes des textes du premier cycle.

- Ce n'est pas sa faute mais la tienne.
- Vous obéirez ou vous serez puni.

Il est difficile pour les enfants du premier cycle de faire les opérations logiques nécessaires à l'interprétation de telles phrases.

3.3.2.2 Les relatives

1-3

Les propositions subordonnées par une relative (qui, que) sont à privilégier au premier cycle du primaire (voir cependant p. 64).

- + José aperçoit un petit lapin qui court dans la forêt.
- + Trace une droite qui coupe deux droites parallèles.

3.3.2.3 Les circonstanciellées



Les propositions adverbiales marquant les circonstances de temps sont plus faciles à lire que les circonstances de cause, de conséquence, de condition.

Certaines propositions circonstanciellées expriment des rapports logiques complexes. Le rapport logique d'implication, par exemple, vient très tard dans le processus d'acquisition.

L'auteur de manuel doit, par ailleurs, privilégier les mots de liaison les plus fréquents, car pour exprimer un même rapport, tous les mots de liaison ne sont pas au même niveau de fréquence. Ainsi, pour exprimer une relation temporelle l'emploi du mot "quand" est plus fréquent que "sitôt que"; une relation causale exprimée par la locution conjonctive "parce que" est plus fréquente que "pour que".

+ Nous irons visiter l'érablière quand
tu seras guéri. (temps)

- Il doit être gravement blessé pour qu'on
le transporte en ambulance. (cause)

Cependant, dans certains cas, le contexte peut diminuer la difficulté:

+ Je pleure parce que Julien m'a donné un
coup de pied. (cause)

1-6

L'auteur de manuel privilégie les phrases subordonnées par un complément circonstanciel de temps ou de lieu lorsqu'il s'adresse à des élèves du premier cycle. De plus, et jusqu'à la fin du primaire, il emploie les mots de liaison les plus fréquents.

3.3.3 Les modes de composition de la phrase

Un principe: L'auteur de manuel doit toujours garder à l'esprit que les textes qu'il rédige sont du type "didactique" et que par conséquent, toute figure ou effet de style qui n'a pour but que d'"ornementer" la phrase peut, dans ce contexte, nuire à la lisibilité.

3.3.3.1 L'écran linguistique

- L'écran linguistique peut être source de difficulté pour les élèves du primaire.

L'écran linguistique se définit par un groupe de mots, qui, dans une phrase, s'intercale entre deux mots corrélatifs. En général*, l'écran linguistique se localise entre le sujet et le verbe et tend à décrire la personne ou la chose désignée:

* La parenthèse et la digression forment également un écran. L'intention peut être bonne, comme par exemple, le rappel du sens d'un mot, sens mis entre parenthèse, mais en général, ils allourdissent la phrase et nuisent à la lisibilité.

- Monsieur Chappelaine, président et directeur général de la compagnie de rubans achéaife, annonce officiellement sa retraite.

- Les cultivateurs de St-Bernard, petite localité située dans le comté de St-Hyacinthe, ont décidé de se regrouper pour former une coopérative.

L'écran trop long compromet la lisibilité en ce sens qu'il oblige le lecteur à garder une information en mémoire avant d'interpréter le sens de la phrase. Plus l'écran est long, plus grande est la difficulté.

L'écran linguistique devrait être de faible fréquence et limité à:

2 mots en première année;

3-4 mots en deuxième année;

4-5 mots en troisième année;

1-6

5-6 mots en quatrième année;

5-6 mots en cinquième année;

5-6 mots en sixième année;

Par ailleurs, un écran peut se former également par la présence de certaines relatives enchâssées dans la phrase. Ce type de relative est souvent la cause d'ambiguïtés syntaxiques, comme dans les exemples suivants:

La poupée/qui pleure/ quand on pèse sur son ventre/appartient à Sophie.

Cette phrase, surchargée pour un élève du premier cycle risque lors du découpage d'aboutir à une interprétation pour le moins inattendue, du type: "Son ventre appartient à Sophie."

La fille/qui a perdu l'argent/que Réal a trouvé/a le coeur brisé.

En redécoupant cette phrase, un élève du primaire peut facilement confondre les sujets et interpréter une partie de la phrase dans le sens: "Réal a le coeur brisé."

Plus il y a de subordonnées enchâssées les unes dans les autres, plus la relation sujet-verbe est obscurcie et plus la phrase est difficile à lire.

Un principe à retenir:



Toute séquence du discours insérée entre le sujet et le verbe est plus difficile à lire qu'une séquence située après le verbe.

3.3.3.2 L'ordre des mots, des compléments
et des propositions

- Une structure syntaxique peu fréquente, et par conséquent, moins familière et moins prévisible, diminue la lisibilité d'un texte.

Ainsi, chaque fois que l'on déplace un mot ou un groupe de mots par rapport à l'ordre normal ou habituel d'une construction de phrase, on peut s'attendre à une difficulté.

- Haute est la montagne.

- De tortue aussi grosse, Pierre n'en a jamais vue.

Il existe cependant certaines structures inversées mais familières à l'élève, comme par exemple:

+ Quand je serai grande, je vais prendre l'autobus tout seule.

- 1-6 L'auteur respecte l'ordre habituel des mots, des compléments et des propositions de la phrase lorsqu'il s'adresse à des élèves du primaire.

3.3.3.3 Les énumérations

- ☐ Une phrase à structure énumérative est difficile à lire pour des élèves du primaire.

Dans un texte en sciences humaines présenté à des élèves de 6^e année, une institutrice a relevé une phrase de 25 mots dont une énumération de 18 éléments. Une telle phrase est illisible, même pour un adulte. Ce type de structure ne fait que surcharger la mémoire à court terme et n'apporte aucune information signifiante.

+ Va chercher le lait, le fromage et le pain.

- Notre pays est riche en or, fer, étain, cuivre, diamant, sel, uranium, charbon, forêts et cours d'eau.

L'auteur aurait intérêt à couper cette dernière phrase. Un regroupement des éléments avec peut-être un commentaire sur leur utilisation rendrait cette information plus efficace.

- ☐ Dans une phrase à structure énumérative, le nombre d'éléments à énumérer doit être dosé. Plus il y a d'éléments, plus grande est la difficulté (cf. les limites de la mémoire).

3.3.4 Les omissions syntaxiques ou stylistiques

3.3.4.1 Les ellipses

- ☒ Les phrases elliptiques peuvent être source de difficulté pour les élèves du primaire.

Lorsque le lecteur doit suppléer un ou des mots qui ne sont pas exprimés dans la phrase, il y a ellipse. Il s'agit alors d'une phrase incomplète.

L'ellipse du verbe, par exemple, est courante en français: "Chacun ses affaires" au lieu de "chacun se mêle de ses affaires."

Il y a ellipse du verbe dans:

- Merveilleuse, cette journée.
- Combien cette armoire?
- Pour quand votre départ?

Il y a ellipse du sujet dans:

- Hommage à tous les citoyens...
- Soit dit entre nous..., en passant ...

1-3

Les structures ou expressions elliptiques devraient être absentes des textes du premier cycle.

Il y a quelques cas cependant où la structure elliptique ne ferait pas problème, comme par exemple:

- Que veux-tu?
- Du pain
- ou
- As-tu aimé ta journée?
- Beaucoup

Dans ce cas, la réponse est tellement anticipée que la structure ne nuit pas à la lisibilité. Leur fréquence doit être très faible cependant pour les élèves du premier cycle.

4-6

La fréquence des structures ou expressions elliptiques devrait être faible au 2^e cycle du primaire.

3.3.4.2 Les métaphores et les locutions idiomatiques

•

Les métaphores et les locutions idiomatiques sont difficiles à lire, voire impossible à comprendre pour des élèves du primaire.

Les métaphores, quoique formulées avec des mots concrets, expriment une notion abstraite. Elles réduisent la lisibilité du fait qu'elles nécessitent un transfert de sens par substitution analogique. La clé du sens se trouve au-delà des mots et l'enfant ne peut saisir cette subtilité.

- Mon ami Zoulou, c'est une perle.
- Il pleut des clous sur le toit de la maison.

Il est impossible également de déduire immédiatement le sens des locutions idiomatiques ou de certaines expressions figées à moins de les avoir apprises par cœur.

- Il s'est fait manger la laine sur le dos.
- Prendre le taureau par les cornes.
- Il court après son malheur.
- Le passé est garant de l'avenir.
- Je te dois une fière chandelle.

1-3

Les métaphores abstraites et les locutions idiomatiques non familières devraient être absentes des textes destinés aux élèves du premier cycle.

4-6

Les métaphores et les locutions idiomatiques sont de faible fréquence au 2^e cycle du primaire.

Les métaphores et les locutions sont une embûche pour l'auteur, car souvent elles sont utilisées de façon inconsciente. Elle sont très nombreuses et l'auteur n'a qu'à consulter le dictionnaire à partir de mots très familiers pour en prendre conscience. Sous l'entrée "chandelle" par exemple, il y trouvera pas moins de huit locutions figurées.

En contrepartie, l'auteur de manuel peut, pour des fins explicatives, privilégier la comparaison. Elle constitue un élément favorable à la lisibilité, à la condition toutefois que l'élément de comparaison soit signifiant pour l'enfant.

- + Il fait doux comme au printemps.
- + Une pomme dure comme de la roche.
- + Une échelle haute comme la maison.

3.3.5 Les catégories syntaxiques

3.3.5.1 Les déterminants.



La notion de restriction apportée par la présence de certains déterminants peut être source de difficulté pour des élèves du premier cycle.

Il s'agit de ces opérations logiques où l'enfant est amené à saisir ou exprimer des jugements partiels. Il semble que les enfants aient plutôt tendance à généraliser.

- Une des petites filles...
- Quelques-unes parmi nous...
- La plupart d'entre eux...
- Un grand nombre parmi eux...

1-3

Les déterminants* qui expriment la restriction devraient être absents des textes à lire. Cependant, si l'auteur de manuel prévoit les utiliser dans les consignes, il devrait les présenter dans un contexte favorable à la compréhension (par une illustration qui évite toute confusion, par exemple).

- + Un des petits ciseaux a la queue rouge. Montre-moi cet ciseau.

* Les déterminants sont les articles, les possessifs, les démonstratifs, les adjectifs interrogatifs, relatifs et indéfinis, les numéraux.

3.3.5.2 Les verbes

- L'auteur doit privilégier les verbes dont le mode et le temps sont connus à l'oral.

Ce sont l'indicatif présent, le passé composé, le futur (entre autre le futur familier avec "aller"), l'imparfait et le plus-que-parfait.

- 1-3 Le passé simple, qui relève plutôt du style littéraire devrait être présenté dans un contexte d'apprentissage en français, dans un but de reconnaissance et non de production.

3.3.5.2.1 Les participes présents

- 1-3 Les participes présents et les gérondifs sont difficiles à comprendre au premier cycle du primaire.

- 4-6 Ils devraient plutôt être réservés pour les élèves du 2^e cycle.

- Le cœur battant, il court jusqu'à la maison.
- Il est tombé en courant.

3.3.5.3 Les noms et les verbes
les adjectifs et les adverbes

- Les noms et les verbes sont plus faciles à retenir et plus lisibles que les adjectifs et les adverbes.

Ces derniers peuvent contribuer à allonger la phrase, parfois inutilement*.

- Les petits oiseaux noir et rouge viennent régulièrement manger les graines que je sème dans mon jardin potager.

Cette phrase contient 18 mots dont 4 adjectifs et 1 adverbe.

+ Les oiseaux mangent les graines que j'ai semées dans mon jardin.

Cette dernière est plus lisible pour des élèves de 3^e année par exemple.

-
- * On peut retrancher les adjectifs et les adverbes dans la mesure où ces derniers contribuent peu à modifier le sens de la phrase. Dans certains types de discours - comme les consignes, les recettes, les modes d'emploi, - les adverbes peuvent devenir importants (pour des raisons fonctionnelles): "Ajouter progressivement, battre régulièrement" etc.

1-6

Lorsque l'auteur de manuel constate que ses phrases dépassent la longueur recommandée, il peut en diminuer le nombre de mots en retranchant de préférence les adjectifs et les adverbes. S'il insiste cependant, pour des raisons contextuelles, à maintenir l'information, il devra exprimer sa pensée en deux ou plusieurs phrases.

3.3.5.4 Les pronoms

- ☒ Les pronoms sont souvent source de difficulté pour les élèves du primaire.

Par définition, le pronom renvoie ou se substitue à un autre mot du texte qu'on appelle le référent. Pour l'enfant, la source de difficulté se situe au niveau de la clarté du référent ou de la longueur de la séquence qui interfère avec la facilité de référer. Plus le pronom s'éloigne de son référent, plus la phrase est difficile à lire.

- Zoé (la puce) le (chien) surveille, et dès qu'il arrive devant elle hop! un grand élan et la voilà sur le dos du chien.
- Voici la fille du boulanger qui s'approche du cordonnier avec son tablier à carreau et de longs cheveux qui lui descendent dans le dos.

Et l'ambiguïté survient lorsque plusieurs pronoms se suivent comme par exemple: "il le lui donne" où l'on fait appel ici à trois référents. En pareil cas, il vaut mieux répéter le ou les référents.

1-6 La quantité de pronom doit être limitée dans les phrases. Chaque pronom devrait être situé le plus près possible du référent.

1-3 Au premier cycle du primaire, la fréquence des pronoms à la troisième personne doit être faible. De plus, un pronom ne doit jamais se substituer au nom plus de deux ou trois fois de suite. Il vaut mieux répéter le nom dans ce cas.

4. CONCLUSION

4.1 CONCLUSION

Aborder la lisibilité linguistique des textes n'est pas chose simple. Le langage étant un système complexe, il est nécessaire d'appliquer une "vision en tunnel" pour y découvrir toutes les structures qui le compose. Ces structures qui vont du simple au complexe, voire au très complexe, sont maîtrisées progressivement, au fur et à mesure du développement psycho-linguistique du sujet parlant. Il importe donc - pour celui qui s'adresse à des lecteurs dont la croissance verbale se situe entre deux points de l'échelle d'acquisition linguistique - de connaître les structures avec lesquelles il peut s'exprimer, sans nuire à la compréhension du lecteur. A titre d'aide-mémoire et pour fins de consultation rapide, un tableau-synthèse des variables linguistiques est proposé à l'annexe A. Rappelons que ces variables s'appliquent à toutes les matières. Cependant, l'auteur qui écrit des textes pour les matières autres que le français doit particulièrement tenir compte des variables "mots nouveaux", "mots inutiles" et "cohérence terminologique" car elles s'adressent principalement à lui.

Par ailleurs, bien que les consignes ne constituent pas à proprement parler des textes, elles prennent tout de même une place importante dans les manuels. Les consignes du type présenté à Reynald au début du guide (consignes longues qui surchargent la mémoire) sont à éviter. Plusieurs variables s'appliquent dans le cas des consignes, et particulièrement 1^o la longueur des phrases, 2^o la cohérence terminologique, 3^o les ellipses et 4^o les déterminants. Mais d'abord et avant tout, des consignes simples!

En principe, tout auteur devrait arriver - en se référant aux variables annexées à ce document - à rédiger des consignes simples, claires et précises.

Les critères présentés à gauche du tableau suivent le même ordre de présentation que le texte: d'abord les variables lexicales, ensuite les variables syntaxiques. À droite et pour chaque degré scolaire, un symbole indique dans quelle mesure la présence de cette variable favorise la lisibilité d'un texte. Pour garder une certaine homogénéité dans la présentation, plusieurs variables sont montrées sous leur aspect positif. Ainsi, la forme interrogative est un facteur de difficulté. Cependant, si elle est de faible fréquence et présentée dans une forme simple et courante, elle diminue la difficulté. C'est pourquoi "faible fréquence de la forme interrogative" constitue un facteur positif (+). Les deux (++) indiquent que "mots concrets", par exemple, est un critère très favorable; il augmente le degré de lisibilité du texte. Les trois (+++) "le sens premier des mots" indiquent un critère nécessaire, voire obligatoire, pour assurer une bonne compréhension. Le symbole de la négation (-) est utilisé pour certaines difficultés d'ordre syntaxique qui doivent être absentes des textes pour les élèves du premier cycle. Enfin, certains critères reposent sur une norme quantitative. Ainsi, une moyenne de 15 mots par phrase pour un élève de 4^e année favorise la lisibilité.

L'auteur peut lire le tableau de la façon suivante: un texte lisible pour un élève de première année, par exemple, est celui qui contient un vocabulaire simple, comprenant des mots familiers/connus, des mots courants et des mots d'action; les mots polysémiques sont employés dans le sens le plus courant, et il y a peu ou pas de mots inutiles. Le texte ne contient pas plus de 3 mots nouveaux pour une page de 45 à 65 mots.

Les phrases de ce texte contiennent, en moyenne de 7 à 9 mots. On rencontre une bonne proportion de phrases à structure minimale ainsi qu'une bonne proportion de phrases ou de textes dialogués. Les phrases n'ont pas plus d'une subordonnée simple, en majorité introduites par une relative avec "qui" ou "que", ou une circonstancielle de temps ou de lieu.

Plusieurs phrases contiennent deux propositions reliées par la conjonction de coordination "et". Aucune phrase n'est reliée par les conjonctions "ou" et "mais". Il y a peu de phrases interrogatives et négatives et celles présentées le sont dans une forme simple et courante. La forme passive est réservée aux textes présentés dans les cours de français. L'écran linguistique est peu fréquent et limité à 2 mots. Les inversions et les ellipses sont absentes ainsi que les métaphores et les locutions idiomatiques inconnues. Il y a peu d'énumérations. Les déterminants exprimant la restriction sont absents des textes à lire; s'ils sont utilisés dans les consignes, le contexte est très favorable à leur compréhension. Les noms et les verbes (connus à l'oral) prédominent dans les textes. Les pronoms sont nécessairement proches du référent et en nombre restreint, particulièrement ceux de la troisième personne.

La lecture se fait selon le même principe pour les élèves des autres degrés scolaires.

Epilogue

Les variables présentées dans ce guide avaient pour but de sensibiliser l'auteur aux dangers des écarts lexicaux et syntaxiques sans pour autant tomber dans le filet des textes désincarnés du genre: "Pierrot a sept ans. Pierrot va à l'école. Son chien s'appelle Paco. Paco suit Pierrot."

Ce guide aura atteint son objectif dans la mesure où l'auteur, conscient des limites de la compréhension et de l'apprentissage, consent, le temps d'un livre, à s'adapter aux niveaux linguistique et culturel de ses lecteurs.

Bibliographie sommaire

- BERGER, G., BRUNSWIC, E.: Pratique de l'évaluation, Unesco, 1977.
- BETTS, E.A.: Readability: linguistic factors, microfiche Eric # ED 141 744, 1977.
- DAWKINS, J.: Syntax & Readability, microfiche Eric # ED 103 814, 1975.
- FAGAN, W.T.: The Relationship between Reading Difficulty and The Difficulty and the Number of Type of Sentence Transformations, microfiche Eric # ED 071 051, 1971.
- HENRY, G.: Comment mesurer la lisibilité, Fernand Nathan, Paris, 1975.
- KLARE, G.: A Manual for Readable Writing, microfiche Eric # ED 103 407, 1975.
- KOSSACK, Sharon & coll.: How to Reduce Vocabulary Interference in the Content Areas, microfiche Eric # ED 185 523.
- LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A.: Human Information Processing, Academic Press, 1977, 2^e étage.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, Programme d'étude, primaire, français, Mai 1979.
- RICHAUDEAU, F.: Conception & production de manuels scolaires, guide pratique, Unesco 1979.
- RICHAUDEAU, F.: Le langage efficace, RETZ, Paris, 1973.
- RICHAUDEAU, F.: La lisibilité, Biblio. du CPEL, Paris, 1969.
- SMITH, F.: La compréhension et l'apprentissage.

ANNEXE A

- A-1 -
TABLEAU DES VARIABLES

CRITERES DE LISIBILITE	DEGRES SCOLAIRES					
	1	2	3	4	5	6
Les variables lexicales						
Vocabulaire simple	+	+	+	+	+	+
Prédominance de mots familiers	++	++	++	+	+	+
Prédominance de mots connus	++	++	++	+	+	+
Prédominance de mots d'action	+	+	+	+	+	+
Prédominance de mots concrets	++	++	++	+	+	+
Des mots personnels	+	+	+	+	+	+
Peu ou pas de mots inutiles	+	+	+	+	+	+
Mots nouveaux en nombre limité	+	+	+	+	+	+
Nombre de mots nouveaux par nombre de mots par page	3 45/65	4 95/100	5 115/145	7-8 165/195	7-8 220/290	7-8 275/325
Les variables syntaxiques						
Le dialogue	+	+	+	+	+	+
Nombre de mots en moy./phrase	7-9	8-10	10-11	15	15	15
Bonne prop. de ph. à struc. min.	+	+	+	+	+	+
Bonne prop. de ph. à struc. simple	+	+	+	0	0	0
Pas plus d'une subordonnée simple	+	+	+	+	+	+
Privilégier relatives qui-que	++	++	++	+	+	+
Privilégier le conj. de coord. "et"	++	++	++	+	+	+
Conjonction de coord. "ou-mais"	-	-	-	0	0	0
Privilégier coord. temps à l'adv.	+	+	+	+	+	+
Faible fréq. ph. inter. à nég.	+	+	+	+	+	+
Forme simple et courante	+	+	+	0	0	0
Forme passive en français sav.	+	+	+	+	+	+
Ecran ling. peu fréquent limité en nomb. de mots	+	+	+	+	+	+
Ordre habituel des mots, compl. et prop. dans la phrase	+	+	+	+	+	+
Faible fréq. des énumérations	+	+	+	+	+	+
Ellipses	-	-	-	+	+	+
Faible fréquence	-	-	-	+	+	+
Metaph. à loc. idiom. inconnues	-	-	-	+	+	+
Faible fréquence	-	-	-	+	+	+
Déterm. abs. textes à lire (restr. si consignes-contexte favor.)	+	+	+	0	0	0
Privilégier noms à verbes (temps à mode connus oral)	+	+	+	+	+	+
Participe présent	-	-	-	0	0	0
Pronoms	+++	+++	+++	+	+	+
proche du référent	+++	+++	+++	+	+	+
nombre restreint	+	+	+	+	+	+
pron. 3e pers. faib. fréq.	+	+	+	+	+	+
fréq. donnée	+	+	+	+	+	+

LEGENDE: +: favorable à la lisibilité
 ++: très favorable à la lisibilité,
 à utiliser abondamment
 +++: nécessaire, voire obligatoire
 -: ne pas utiliser ces structures
 0: cette restriction ne s'applique
 pas à ce niveau

ANNEXE B



Voici différentes listes de vocabulaire de base que l'auteur de manuel peut consulter. Il est à conseiller cependant de lire l'introduction avant de se servir de telles références. Le vocabulaire de Dubois-Buyse (1938), par exemple, contient des mots qui ne sont plus utilisés aujourd'hui; le vocabulaire de Beauchemin est présenté de façon telle qu'il faut tenir compte de la fréquence d'utilisation des mots car ils ne sont pas tous au même niveau de fréquence (l'auteur doit utiliser les mots dont la fréquence est très élevée). Enfin, l'auteur de manuel aurait intérêt à utiliser plus d'une liste de vocabulaire de base à titre de référence.

Un dernier point important, l'auteur doit tenir compte du fait que les élèves ne connaissent pas tous les mots de ces listes. Certains mots à l'intérieur même d'un vocabulaire fondamental peuvent être inconnus, sinon peu familiers à l'enfant.

Liste des vocabulaires de base

- * BEAUCHEMIN, N., MARTEL, P.: Vocabulaire fondamental du québécois parlé, Index de fréquence, Université de Sherbrooke, Do. #13, 19 9.
 - DOTTRENS, R., MASSARENTI, D.: Vocabulaire fondamental du français, 3^e édition, série #4, Delachaux, Niestlé, 1963.
 - DUBOIS-BUYSE: L'échelle d'orthographe Dubois-Buyse, Namur, Belgique, 1938.
 - ** GOUGENHEIM, G.: Dictionnaire fondamental de la langue française, Oidier, Paris, 1958.
 - JULIAN, D.A., BROOIN, D., DAVIDOVITCH, C.: Frequency Dictionary of French Words, Paris, Mouton, 1970.
-
- * Vocabulaire québécois
 - ** le plus couramment utilisé comme outil de base par les spécialistes qui se penchent sur les problèmes de lisibilité.

Liste des vocabulaires de base (suite)

- LACHANCE, L., HAMEL, M., SEGUIN, J.-G.: Vocabulaire des Oraliens, Ministère de l'Éducation, S.G.M.E., 1979.
- MACKAY, W.F., SAVARD, J.-G., ARDOUIN, P.: Le vocabulaire disponible du français, Tome I: Le vocabulaire concret, usuel des enfants français & acadiens, étude témoin. Tome II: Vocabulaire disponible des enfants acadiens. Didier, 1971.
- PREFONTAINE, R.: Echelle de langage et d'acquisition orthographique, Ed. Le Sablier, Boucherville, 1979.
- SANKOFF, Gillian et CEDERGREN, Henrietta et coll.: Liste de fréquence des mots au corpus de Montréal, 120 témoins, disponible sur microfiches au département d'anthropologie, Université de Montréal. L'auteur de manuel peut faire tirer une liste de ces mots ou simplement consulter sur place.
- SAVARD, J.-G.: Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français, P.U.L., 1970.
- TERS, F., MAYER, G., REICHENBACH, D., : Vocabulaire orthographique de base, Paris O.C.D.L., 1975.